

METODOLOGIE A MEDIAZIONE SOCIALE NEL PICCOLO GRUPPO: ATTIVITÀ DIDATTICHE CON MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI ANALFABETI E BASSAMENTE SCOLARIZZATI IN L1

di Laura Schiattone, Giulia Bortolon Guidolin e Valeria Tonioli¹

ABSTRACT

Nel presente contributo intendiamo presentare una proposta di intervento sperimentale per la didattica della lingua italiana come seconda lingua (L2) ad un gruppo di Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) debolmente scolarizzati e analfabeti nelle loro lingue madri. L'intervento didattico presentato è stato realizzato durante lo svolgimento di alcuni laboratori di L2 ed educazione civica previsti dal progetto FAMI VOCI rivolto ad apprendenti vulnerabili. Il progetto, avviato nel 2019, di durata triennale, ha come capofila il Comune di Venezia e come partner l'Università Ca' Foscari e si concentra, principalmente, su apprendenti bassamente scolarizzati o analfabeti che usufruiscono di percorsi sperimentali di L2 ed educazione civica in piccoli gruppi.

La metodologia utilizzata durante la sperimentazione si basa sulla didattica della lingua nelle Classi ad Abilità Differenziate (CAD) tramite metodologie a mediazione sociale in piccolo gruppo. Queste ultime, infatti, si sono rivelate funzionali per coinvolgere e motivare gli studenti nel percorso di apprendimento, migliorare la competenza comunicativa e le abilità di letto-scrittura.

1. INTRODUZIONE

La sperimentazione che si presenterà a continuazione è stata attivata grazie ad un finanziamento del fondo FAMI (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione) dedicato a percorsi di formazione civico-linguistica per apprendenti provenienti da paesi terzi.

Il progetto FAMI-2506, *VOCI: vivere oggi cittadini in Italia*, iniziato nel 2019, di durata triennale, ha come capofila il Servizio Pronto Intervento Sociale, Inclusione e Mediazione del Comune di Venezia e, come partner, l'Università Ca' Foscari.

L'obiettivo generale del VOCI è la sperimentazione di azioni volte a favorire l'apprendimento della lingua italiana come L2 insieme ad elementi di educazione civica per cittadini vulnerabili.

¹ Il contributo è frutto di un lavoro congiunto tra le autrici. Laura Schiattone ha curato i paragrafi 3 e 5, Giulia Bortolon Guidolin i paragrafi 4 e Valeria Tonioli i paragrafi 1 e 2.

L'esigenza di prediligere gli apprendenti vulnerabili come utenti dei corsi nasce da una precedente ricerca condotta tra il 2017 e il 2018 dall'Università Ca' Foscari, all'interno di un precedente FAMI, *Educittà* - PROG-935. Tale ricerca era finalizzata a comprendere le motivazioni per cui i cittadini stranieri non accedevano a corsi di italiano come L2 nel territorio di Venezia. Dall'indagine è emersa la necessità da parte degli intervistati di poter usufruire di corsi più declinati sulla base di specifiche esigenze temporali, lavorative e linguistiche (ad esempio corsi rivolti al tema della disabilità, corsi speciali per adulti analfabeti, corsi per donne in gravidanza ecc.) in contesti di apprendimento meno formale. Gli intervistati, infatti, avevano manifestato timore nel seguire corsi presso centri di formazione, in classi numerose e con ritmi di apprendimento non adatti ad un target vulnerabile e bassamente scolarizzato (cfr. 1.2).

Nel territorio di Venezia, inoltre, è stato registrato un aumento di nuovi migranti, non solo richiedenti asilo, ma anche nuclei familiari; nel 2017 sono stati 673 gli Accordi di integrazione firmati in provincia. Tale aumento ha reso necessario l'investimento di risorse per corsi di formazione rivolti a persone neo-arrivate e che quindi non conoscevano ancora la lingua italiana.

Grazie ai dati ed alle informazioni raccolte, è stato ritenuto opportuno:

- continuare a offrire occasioni di apprendimento di italiano L2 ed educazione civica per favorire la piena partecipazione alla vita civile dei futuri nuovi cittadini;
- creare occasioni di prossimità, ovvero corsi vicini ai luoghi abitati dai migranti (Favaro 2011; Tonioli 2019), per intercettare il più possibile chi rischia di restare ai margini;
- promuovere l'insegnamento sia dell'italiano come L2 sia dell'educazione civica ma specifici per categorie di apprendenti vulnerabili;
- ridefinire eventuali nuove tipologie di apprendenti vulnerabili sulla base delle specifiche esigenze del territorio.

2. GLI APPRENDENTI CON VULNERABILITÀ

In questa sezione si definirà la tipologia di apprendenti vulnerabili secondo le linee guida della Commissione Europea, i riferimenti del Ministero dell'Interno presenti nelle linee d'azione specifiche per i progetti FAMI e le decisioni prese dal Comune di Venezia nel territorio di riferimento.

2.1. APPRENDENTI VULNERABILI

Secondo la definizione della Commissione Europea² aggiornata al 2020, si definiscono vulnerabili:

Minori, minori non accompagnati, persone con disabilità, persone anziane, donne in gravidanza, genitori *single* con bambini minorenni, persone che abbiano subito stupri, o altre gravi forme di violenza psicologica, fisica, sessuale, vittime di tratta³.

Dalle indicazioni del Fondo FAMI, inoltre, tra gli apprendenti con vulnerabilità, il Ministero include i migranti adulti che vivono una maggiore fragilità (non solo nell'acquisizione linguistica ma anche nel rivestire i ruoli sociali di cittadini attivi) dovuta a diversi fattori. Pertanto, sono state indicate le seguenti categorie:

- donne in gravidanza;
- persone con disabilità;
- persone affette da gravi malattie o disturbi mentali;
- vittime di tratta degli esseri umani;
- persone che hanno subito torture, stupri, o altre forme gravi di violenza, psicologica, fisica o sessuale.

Tra le azioni del fondo FAMI, inoltre, si prevedeva la possibilità di attivare percorsi specifici per MSNA o altri minori a rischio di esclusione sociale, persone LGBTQI+ e analfabeti. Sempre secondo le indicazioni della proposta progettuale, era possibile ripensare ed ampliare le categorie di vulnerabilità a seconda delle esigenze specifiche dei diversi territori. L'obiettivo era quello di creare delle categorie di apprendenti con vulnerabilità da inserire all'interno dei succitati corsi di lingua italiana in piccolo gruppo. A partire da tali classificazioni, infine, all'interno del Comune di Venezia, è stato deciso di considerare come apprendenti vulnerabili, oltre alle categorie summenzionate, i genitori o i minori in condizione di isolamento e a rischio di emarginazione sociale. Le prime sperimentazioni avviate all'interno del progetto sono state rivolte a MSNA analfabeti o bassamente scolarizzati a cui dedicheremo i paragrafi seguenti.

² https://ec.europa.eu/home-affairs/e-library/glossary_en#vulnerable-person.

³ La traduzione è nostra, così come tutte le seguenti traduzioni nel presente contributo. La versione originale è la seguente: *Minors, unaccompanied minors, disabled people, elderly people, pregnant women, single parents with minor children and persons who have been subjected to torture, rape or other serious forms of psychological, physical or sexual violence, victims of trafficking.*

2.2. GLI APPRENDENTI VULNERABILI BASSAMENTE SCOLARIZZATI E ANALFABETI: DEFINIZIONI E IMPLICAZIONI GLOTTODIDATTICHE

Diversi autori si sono occupati di didattica della L2 a studenti adulti vulnerabili. In letteratura, a livello nazionale, gli apprendenti vulnerabili sono stati classificati principalmente come corsisti analfabeti o bassamente scolarizzati (Diadori *et al.* 2009; Borri *et al.* 2014), come "apprendenti, spesso richiedenti asilo, che presentano profili di debole o del tutto assente scolarità" (Rocca 2019; De Meo *et al.* 2019), apprendenti fragili con bassa scolarizzazione, con una lingua ed una cultura distante, con motivazioni diverse legate al progetto migratorio in Italia e che possono trovarsi in condizioni complesse non solo dovute all'apprendimento linguistico ma anche a particolari difficoltà abitative, sanitarie e legali (Nitti 2019). Sono stati altresì considerati vulnerabili gli studenti di recente immigrazione e bassamente scolarizzati che non parlano la lingua del paese ospitante (Thürmann *et al.* 2012).

Nella letteratura di riferimento riportata, si definisce, pertanto, lo studente con vulnerabilità come una persona migrante con bassa o nulla scolarizzazione, che vive in condizioni di fragilità poiché non può usufruire di una rete abitativa, sociale, sanitaria e di tutela legale. La caratteristica che accomuna tale tipologia di studenti è la bassa o nulla scolarizzazione nei paesi d'origine.

A questo proposito, nella letteratura sopraccitata è stata evidenziata la necessità di concentrarsi in aula su abilità quali l'oralità, contenuti concreti e pratici della vita quotidiana, *routine* scolastiche per avvicinare i contenuti delle lezioni ai bisogni effettivi degli studenti (De Meo *et al.* 2019). Inoltre, secondo Vinogradov e Bigelow (2010), l'abilità orale è direttamente connessa con lo sviluppo delle competenze in lettura-scrittura. In un corso di italiano per analfabeti e bassamente scolarizzati è altresì necessario insegnare esplicitamente la consapevolezza fonologica (Nitti 2019) e sviluppare abilità di calcolo (Borri *et al.* 2014)⁴.

Nonostante i summenzionati studi si siano concentrati sulla didattica ad apprendenti analfabeti e/o bassamente scolarizzati, ad oggi, minor attenzione è stata dedicata alla tipologia di studenti vulnerabili MSNA.

3. MSNA E MSNA ANALFABETI

Nel report di ottobre 2020, il Ministero del Lavoro riporta che i MSNA ospitati in strutture di accoglienza sono in totale 6.227. Nonostante la legge tuteli questa categoria di persone vulnerabili, la maggioranza di essi non frequenta la scuola (UNESCO 2018:22) ed è analfabeta o bassamente scolarizzata (Surian *et al.* 2018).

La legge 47 del 2017 garantisce l'accoglienza dei minori sul suolo italiano e prevede l'attivazione di misure per favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico e formativo dei MSNA. Il raggiungimento della maggiore età coincide con la cessazione delle tutele previste dalla legge le quali sanciscono il raggiungimento dell'autonomia del ragazzo,

⁴ Per un approfondimento sulla didattica ad analfabeti rimandiamo a Caon, Brichese (2019).

l'uscita dal sistema di accoglienza territoriale e la necessità di inserirsi a livello lavorativo nel territorio. Pertanto, il minore ha da un lato il diritto all'istruzione e la necessità di apprendere la lingua italiana e, dall'altro, il bisogno di trovare un tirocinio o un'eventuale promessa d'assunzione (Colussi, Barzaghi 2020). La scuola, dunque, potrebbe essere percepita come un ostacolo (Manhica *et al.* 2019) poiché i ragazzi preferiscono investire risorse nella ricerca di un lavoro che li renda autonomi.

3.1. MSNA E APPRENDIMENTO DELLA L2

A livello nazionale, solo alcune delle strutture che accolgono i MSNA offrono corsi di italiano L2, senza attivare specifici percorsi rivolti a ragazzi analfabeti o scarsamente scolarizzati in lingua madre (cfr. 2). La maggior parte dei minori, inoltre, non viene iscritta nelle scuole secondarie insieme ai coetanei (anche se quindicenni e quindi ancora in obbligo scolastico), ma viene inserita in corsi presso i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (d'ora in avanti CPIA). All'interno di tali Centri, essendo essi destinati e strutturati per adulti (Santagati, Colussi 2019), i minori possono "avvertire la carenza di uno sguardo specifico e di un contesto di socializzazione tra pari e con ragazzi autoctoni" (Colussi, Barzaghi 2020:40). Nei CPIA, i MSNA possono frequentare singoli corsi di L2 o specifici corsi di istruzione secondaria per il conseguimento dell'esame finale del primo ciclo d'istruzione. I MSNA possono percepire da un lato l'assenza di percorsi strutturati per adolescenti e, dall'altro, di interventi dedicati ad adolescenti analfabeti o bassamente scolarizzati per l'ottenimento della licenza media.

I bisogni linguistici e formativi dei MSNA, pertanto, sono legati, ai seguenti fattori:

- la poca motivazione allo studio;
- la necessità di essere inseriti in un percorso più personalizzato;
- la necessità di socializzazione con i pari;
- lo sviluppo della lingua per lo studio delle discipline, in alcuni casi, parallelo all'apprendimento della lingua italiana.

3.2. CRITICITÀ E PUNTI DI FORZA NELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO DEI MSNA

L'analfabetismo diffuso fra i MSNA (Surian *et al.* 2018) pone come punto critico nella didattica l'apprendimento della letto-scrittura. Riteniamo importante che chi si occupa di insegnamento dell'italiano L2 a MSNA sia a conoscenza dei bisogni linguistici e formativi degli studenti con scarsa o nulla scolarizzazione (cfr. 1.2). Tale necessità è conseguente al frequente inserimento dei MSNA all'interno di generici corsi di L2 in cui sono presenti sia alunni alfabetizzati che analfabeti (cfr. 2.1). Risulta pertanto necessario che il docente sappia gestire allo stesso tempo le esigenze degli studenti con e senza vulnerabilità e sappia personalizzare specifici percorsi per adolescenti, i quali possiedono caratteristiche differenti da quelle degli adulti (Serragiotto 2019).

Tra i punti di forza di questi apprendenti, D'Agostino (2017) rileva le competenze dei MSNA in varie lingue; il plurilinguismo è perciò una caratteristica di questo target di alunni che può essere valorizzata in classe.

Alla luce di quanto sopra esposto, riteniamo che per una maggiore qualità dell'apprendimento dell'italiano dei MSNA analfabeti e bassamente scolarizzati, i percorsi di insegnamento dell'italiano L2 dovrebbero prevedere:

- la creazione di classi di studenti minori, per garantire il lavoro e la socializzazione tra pari;
- l'insegnamento di *routine* scolastiche;
- il raggiungimento di obiettivi che mirino allo sviluppo dell'oralità, della letto-scrittura, della consapevolezza fonologica e delle abilità di calcolo;
- l'utilizzo di materiali autentici o semi-autentici;
- la creazione di lezioni con argomenti orientati alla quotidianità dei ragazzi e ai loro bisogni;
- la previsione di momenti di socializzazione con altri ragazzi;
- l'attivazione di percorsi plurilingui in classe che valorizzino tutte le competenze degli studenti.

Nei prossimi paragrafi vedremo quali metodologie e attività si ritengono più efficaci per questo target di alunni.

4. LA DIDATTICA NEL PICCOLO GRUPPO NEL FAMI VOCI

In questo paragrafo ci addentreremo nell'aspetto organizzativo e metodologico dei corsi di italiano L2 del FAMI VOCI rivolti a MSNA. Presenteremo in seguito le caratteristiche della didattica in piccolo gruppo che, insieme alle metodologie a mediazione sociale, sono state impiegate all'interno dei corsi in oggetto.

4.1. LA DIDATTICA IN PICCOLO GRUPPO

Tutti i corsi di italiano ed educazione civica ad apprendenti vulnerabili del progetto FAMI VOCI sono stati organizzati in piccoli gruppi da tre a otto apprendenti. Nello specifico, l'intervento didattico presentato in questo contributo (cfr. 4), è stato progettato per un piccolo gruppo composto da quattro studenti.

La didattica in piccolo gruppo condivide alcune caratteristiche con la lezione individuale (Harmer 2015): la flessibilità nella proposta dei materiali didattici (gli studenti possono proporre materiali autentici a lezione) e nell'uso dello spazio come ambiente di apprendimento; la possibilità di offrire una didattica personalizzata sui bisogni e sugli stili di apprendimento di tutti gli studenti; l'immediatezza del *feedback* sia tra insegnante e studenti che tra studenti e insegnante e la qualità della relazione, all'interno del gruppo e tra gruppo e insegnante. Costituiscono punti di forza specifici

della didattica in piccolo gruppo: l'intensità dell'interazione intesa sia come scambio continuo di *feedback* sia come negoziazione di significati condivisi, lo sviluppo di abilità relazionali, come ad esempio l'ascolto attivo, e la responsabilizzazione dello studente che diviene parte attiva nella costruzione dell'ambiente di apprendimento (Mills, Alexander 2013).

Mckimm e Morris (2009) evidenziano le possibili criticità della didattica in piccolo gruppo: il tempo parola dell'insegnante rischia di prevalere sulla produzione orale della classe e gli studenti tendono a preferire il *feedback* diretto alla co-costruzione di una soluzione condivisa. Le dinamiche interpersonali possono essere complesse da gestire e l'insegnante deve avere cura di definire i limiti della propria competenza professionale.

4.2. LE METODOLOGIE A MEDIAZIONE SOCIALE NEL PICCOLO GRUPPO

All'interno del laboratorio di lingua seconda per MSNA analfabeti e bassamente scolarizzati sono state privilegiate le metodologie a mediazione sociale: la glottodidattica ludica, il *cooperative learning* e il tutoraggio tra pari. Tali metodologie, funzionali alla gestione della CAD, mettono al centro del processo di apprendimento gli studenti, ne promuovono la partecipazione attiva, favoriscono le relazioni non solo con il docente ma anche tra gli apprendenti e sviluppano sia competenze linguistico-comunicative sia sociali, metacognitive, metaemotive, culturali e interculturali (Caon 2016). Per ragioni d'economicità del presente contributo, non è possibile approfondire le suddette metodologie ma ne identificheremo solamente gli aspetti utili a declinare l'uso delle stesse all'interno del piccolo gruppo. Sono state proposte attività di *cooperative learning* (CL) informale (Johnson *et al.* 1996) che prevedono momenti brevi, in coppia o con un unico gruppo e che mantengono gli elementi fondamentali del CL d'interdipendenza positiva, responsabilità individuale e di gruppo, insegnamento delle abilità sociali, interazione costruttiva e della valutazione di gruppo. Il tutoraggio tra pari ha promosso lo sviluppo di strategie cognitive e metacognitive e restituito il senso di competenza e la fiducia nelle proprie capacità. La glottodidattica ludica per gli studenti a bassa o nulla scolarità pregressa ha presentato alcuni vantaggi specifici quali la promozione dello sviluppo della competenza comunicativa e della letto-scrittura. Infine, il gioco didattico, prevedendo diverse possibili forme di organizzazione della classe (individuale, a coppie, a squadre), non ha presentato limiti di organizzazione, né in presenza né online.

5. PROPOSTE DIDATTICHE PER L'INSEGNAMENTO DELLA L2 A MSNA ANALFABETI

Le proposte didattiche che descriveremo di seguito sono state sperimentate all'interno di una classe di studenti MSNA analfabeti e bassamente scolarizzati. Il corso, di durata pari a 100 ore, si è svolto da gennaio a luglio 2020 sia in presenza che online e ha ospitato un piccolo gruppo composto da quattro studenti tra i sedici e i diciassette anni.

5.1 IL DETTATO IN CORSA (Davis, Rinvoluceri, 1988)

Questa attività ludica, sperimentata in presenza, ha come obiettivo l'esercitazione della letto-scrittura di alcune parole contenenti suoni studiati in precedenza.

La classe viene divisa in due o più squadre in cui uno studente è seduto al banco con un foglio e una penna, mentre un altro studente è in piedi vicino a lui. L'insegnante scrive alcune parole alla lavagna; lo studente seduto, posizionato di spalle rispetto alla lavagna, scrive la parola che viene letta e dettata dal compagno.

4.2 QUANTO CI METTE IL TRENO PER BOLOGNA?

Questa attività è una rielaborazione di "La torre di Babele" di Caon e Rutka (2004), ma è stata ripensata scegliendo un argomento legato alla quotidianità degli studenti.

Gli obiettivi dell'attività sono:

- La lettura e comprensione di un tabellone delle partenze dei treni;
- La lettura e comprensione di frasi semplici;
- Lo sviluppo delle abilità di calcolo con i minuti e le ore.

Gli studenti si dividono a coppie e ognuno ha a disposizione l'immagine di un tabellone dei treni (fig. 1) e una scheda (fig. 2 e 3). Le schede hanno informazioni diverse rispetto agli orari di partenza dei treni, alle destinazioni e ai possibili ritardi. Gli studenti devono interrogarsi a turno per ricostruire le informazioni mancanti e scoprire a che ora arriva il treno a Bologna.

PARTENZE				
TRENO	DESTINAZIONE	ORARIO	RIT	BIN
FR 3465	MILANO	10:20	-	5
R 6574	VICENZA	10:23	20	3
RV 7874	TREVISO	10:34	15	4
FA 2435	TORINO	11:15	-	-
R 9087	BOLOGNA	-	-	-

Fig. 1. Tabella orari partenze treni

SCHEDA A

1. ELENA VA A TORINO.
2. IL TRENO PER VICENZA CI METTE 30 MINUTI.
3. LUCA VA A TREVISO.
4. IL TRENO PER MILANO CI METTE 2 ORE E 15 MINUTI.
5. ALÌ VA A BOLOGNA E PARTE ALLE 11:01.

NOME	CITTA'	A CHE ORA PARTE?	A CHE ORA ARRIVA?
.....
.....
.....
.....
.....

QUANTO CI METTE IL TRENO DA VENEZIA A BOLOGNA? _____

Fig. 2. *Tabella da compilare scheda A*

SCHEDA B

1. IL TRENO PER TORINO CI METTE 3 ORE E 30 MINUTI.
2. ISRAF VA A VICENZA.
3. IL TRENO PER TREVISO CI METTE 21 MINUTI.
4. MIKE VA A MILANO.
5. ALÌ ARRIVA A BOLOGNA ALLE 12:34.

NOME	CITTA'	A CHE ORA PARTE?	A CHE ORA ARRIVA?
.....
.....
.....
.....
.....

QUANTO CI METTE IL TRENO DA VENEZIA A BOLOGNA? _____

Fig. 3 *Tabella da compilare scheda B*

6. CONCLUSIONI E IMPLICAZIONI GLOTTODIDATTICHE

Sulla base delle teorie di riferimento precedentemente presentate e grazie alle attività sperimentate all'interno del FAMI VOCI, per studenti MSNA analfabeti si ritiene utile organizzare corsi in piccolo gruppo in cui si utilizzino metodologie a mediazione sociale. Tali metodologie, infatti, consentono agli alunni di promuovere contemporaneamente:

- abilità comunicative;
- sviluppo delle strategie metacognitive;
- relazione (interazione tra pari e socializzazione all'interno del gruppo);
- abilità di letto-scrittura;

Infine, all'interno del piccolo gruppo, la didattica ludica ha incentivato la motivazione durante la partecipazione delle attività e ha garantito la presenza costante e il coinvolgimento degli studenti all'interno del corso.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BORRI A., MINUZ F., ROCCA A., SOLA C., 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.

CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.

CAON F., 2016, "Il quadro metodologico: valorizzare le differenze nella CAD", in CAON F. (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Loescher, Torino, 69-88

CAON F., BRICHESE A. (a cura di), 2019, *Insegnare italiano ad analfabeti*, Loescher, Torino.

COLUSSI E., BARZAGHI A. (a cura di), 2020, *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli*, Fondazione ISMU, Milano.

D'AGOSTINO M., 2017, "L'Italiano e l'alfabeto per i nuovi arrivati", in LUBELLO S. (a cura di), *Testi e linguaggi*, 11, 141-157.

DAVIS P., RINVOLUCRI M., 1988, *Dictation: New Methods, New Possibilities*, CUP, Cambridge.

- DE MEO A., MAFFIA M., VITALE G., 2019, "La competenza scritta in italiano L2 di apprendenti vulnerabili. Due scale di valutazione a confronto", *EL.LE*, 8, 3, 637-654.
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- FAVARO G., 2011, "Parole d'integrazione", in AA.VV. *L'italiano di prossimità. Indicazioni didattiche, materiali e percorsi per apprendenti di livello iniziale*, Centro COME, Milano, <http://www.provincia.bz.it/cultura/download/ItalianoDiProssimita.pdf>
- HARMER J., 2015, *The Practice of English Language Teaching*, Pearson, Harlow.
- JOHNSON D., JOHNSON R., HOLUBEC E., 1996, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento.
- MCKIMM J., MORRIS C., 2009, "Small Group Teaching", *British Journal of Hospital Medicine*, 70, 11, 654-657.
- MANHICA H., BERG L., ALMQUIST Y. B., ROSTILA M., HJERN A., 2018, "Labour Market Participation among Young Refugees in Sweden and the Potential of Education: a National Cohort Study", *Journal of Youth Studies*, 22, 4, 533-550.
- MILLS D., ALEXANDER D., 2013, *Small Group Teaching: a Toolkit for Learning*, Higher Education Academy, York.
- NITTI P., 2019, "I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili. Un'indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri di accoglienza in Piemonte", *EL.LE*, 7, 3, 413-428.
- ROCCA L., 2019, "La gestione della fase di accoglienza dell'utenza vulnerabile: intervista e test", in CAON F., BRICHESE A. (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Loescher, Torino, 69-87.
- SANTAGATI M., COLUSSI E. (a cura di), 2019, *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenza e traguardi. Rapporto Nazionale*, Report ISMU 1/2019, Fondazione ISMU, Milano.
- SERRAGIOTTO G., 2019, "L'apprendimento della lingua straniera e seconda in età adulta", in CAON F., BRICHESE A. (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Loescher, Torino, 47-57.

SURIAN A., SEGATTO B., DI MASI D., 2018, "Le multiple transizioni dei MSNA. Un'indagine nella provincia di Padova", in TRAVERSO A. (a cura di), *Infanzie movimentate*, FrancoAngeli, Milano, 42-54.

THÜRMAN E., VOLLMER H., PIEPER I., 2012, "Lingua(e) di scolarizzazione e apprendenti vulnerabili", in *Italiano LinguaDue*, 2, 131-183.

TONIOLI V., 2019, "Didattica dell'italiano L2 ad adulti analfabeti o bassamente scolarizzati in corsi di prossimità", in CAON F., BRICHESE A. (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Loescher, Torino, 229-234.

UNESCO, 2018, *Riassunto del Rapporto Mondiale di Monitoraggio dell'Educazione 2019 - Migrazioni, spostamenti forzati e educazione: Costruire ponti, non muri*, UNESCO, Parigi.

VINOGRADOV P., BIGELOW M., 2010, *Using Oral Language Skills to Build on the Emerging Literacy of Adult English Learners*, CAELA Network Brief, 1-8.
<https://www.cal.org/caelanetwork/pdfs/using-oral-language-skills.pdf>

RIFERIMENTI NORMATIVI

LEGGE 47, 2017, *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati, MSNA-Quadro normativo e diritto all'identità dell'11.10.2012*, Dipartimento Giustizia Minorile, Gazzetta Ufficiale, Roma,
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/21/17G00062/sg>

SITOGRAFIA

<https://ec.europa.eu/home-affairs/e-library/glossary_en#vulnerable-person>
Sito della Commissione Europea con la definizione di persona vulnerabile.

<<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Pagine/Dati-minori-stranieri-non-accompagnati.aspx>>

Dati sui MSNA del sito del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.